

مقایسه اثر بخشی دو شیوه جدید و قدیم ارزشیابی تحصیلی بر نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی دانش آموزان دوره ابتدایی

سیده ماهرخ موسوی¹

حمید رضا مقامی²

تاریخ پذیرش: 91/09/25

تاریخ دریافت: 91/08/14

چکیده

زمینه: خلاقیت یکی از فعالیت‌های متعالی فرایندهای روانی است که در فرایند تحول روانی به اشکال گوناگون اما در یک سبک منحصر به فرد، نمود پیدا می‌کند. خلاقیت توانایی یا ظرفیت روانی و جسمانی است که جهت ساختن یا بازسازی واقعیت در یک روش خاص به کار گرفته می‌شود. هدف: هدف از این پژوهش مقایسه اثر بخشی دو شیوه جدید و قدیم ارزشیابی تحصیلی در بروز خلاقیت و پیشرفت درسی دانش آموزان دوره ابتدایی است.

روش: روش این پژوهش از نوع علی-مقایسه ای یا پس رویدادی است که در زمره طرح‌های پس از وقوع قرار می‌گیرد در این پژوهش جامعه آماری کلیه مدارس دوره ابتدایی دخترانه شهرستان اسلامشهر هستند، یعنی مدارس ابتدایی که شیوه قدیم ارزشیابی هنوز در آنها به کار گرفته می‌شود و مدارس ابتدایی که در آنها شیوه‌های جدید ارزشیابی (ارزشیابی توصیفی)، به کار بسته می‌شود. در این پژوهش از روش نمونه گیری هدفمند استفاده شده است که از طریق آن 2 مدرسه که شیوه قدیم ارزشیابی را به کار می‌گرفتند و همچنین 2 مدرسه که شیوه‌های جدید ارزشیابی را به کار می‌گرفتند به عنوان نمونه انتخاب شدند.

1. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهرا و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر

Mahmousavi81@yahoo.com

2. دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی hmaghani@gmail.com

یافته‌ها: با توجه به نتایج، به جز تعاملات در متغیرهای جنسیت، پایه تحصیلی و گروه (روش جدید ارزشیابی در مقابل روش قدیمی)، در نگرش به خلاقیت تفاوت معناداری مشاهده شده است. عملکرد دختران، بهتر از پسران بوده، دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزان پایه پنجم داشته‌اند و همچنین دانش‌آموزانی که به روش مرسوم ارزشیابی شده‌اند در نگرش به خلاقیت، عملکرد مطلوب‌تری از دانش‌آموزانی داشته‌اند که به روش جدید ارزشیابی شده‌اند، اما در پیشرفت درسی تفاوت معناداری بین دو گروه دیده نشد.

نتیجه‌گیری: روش ارزشیابی جدید (توصیفی)، نتوانسته به اهداف مورد نظر که سبب به کارگیری آن بوده است براساس نتایج این پژوهش دست یابد.

کلید واژه (گان): ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی سستی، خلاقیت و پیشرفت درسی.

مقدمه

126

"مکاتب مختلف دیدگاه‌های گوناگونی را در مورد خلاقیت¹ مطرح کرده‌اند. از نظر آنها، انسان خلاق است، خلاقیت پدیده‌ای پیچیده و چند بُعدی است" (Simonton, 2000; Sternberg, 1999)، "بدیع و مفید بودن ویژگی اصلی، خلاقیت است" (Furnham et al., 2008; Mumford, 2002)، و "بر اساس این ویژگی خلاقیت را توانایی خلق ایده‌ها و آفرینش چیزهای بدیع و مفید می‌دانند" (Sternberg et al., 2004; Sternberg and Lubart, 1999). آیزنک² (2000)، بر این باور است که خلاقیت، روانی است که منجر به حل مسئله، ایده سازی، مفهوم سازی، ساختن اشکال هنری، نظریه پردازی و تولیداتی می‌شود که بدیع و یکتا باشند.

"خلاقیت مقوله‌ای است که پرورش آن عمدتاً تحت تأثیر دو عامل است: یک عامل درونی که به خصوصیات فردی افراد مربوط می‌شود و تحت تأثیر عوامل ژنتیکی فرد قرار دارد و دیگری عامل بیرونی، که مربوط به عوامل محیطی و فرهنگی است و تحت تأثیر شرایط،

1. creativity
2. Eysenck

مکان‌ها و ابزارها قرار دارد. به عبارت دیگر اگر یک قطب خلاقیت را ما فعالیت ذهنی بدانیم باید قطب دیگر آن را عوامل اجتماعی و فرهنگی تلقی نماییم، با علم به تأثیر پذیری خلاقیت از عوامل محیطی و فرهنگی و با توجه به این که آموزش نیز یک فعالیت اکتسابی و فرهنگی است ما می‌توانیم با بهره‌گیری از روش‌ها و ابزارهای مناسب آموزشی، به پرورش قدرت آفرینندگی و خلاقیت در دانش‌آموزان اقدام نماییم " (ذکریایی و همکاران، 1387)، " زیرا نظام آموزشی است که به عنوان یک عامل مؤثر در رشد انسان باید فرصت بروز و تحول توانائی‌های بالقوه را برای انسان‌ها فراهم سازد و از آنجائی که سنجش می‌تواند انگیزش دانش‌آموزان را برای آموزش و پیشرفت در یادگیری تحت تأثیر قرار دهد، تفکیک آن از آموزش امکان پذیر نیست " (پروفارت، 1997؛ نقل از سیف، 1387). " از طرف دیگر در اواخر قرن بیستم با روی کار آمدن نظریه‌های جدید یادگیری مانند شناخت‌گرایی¹ و سازنده‌گرایی² که معتقد بودند یادگیری واقعی حتی در ابتدایی‌ترین سطح مستلزم کوشش فعال یادگیرنده در ساختن دانش از راه تفکر و استدلال است، ایجاب می‌کند که ارزشیابی تحصیلی³ نیز، بر اساس روش‌هایی تدوین گردد، که بتواند درک و فهم، حل مسئله و خلاقیت دانش‌آموزان را اندازه‌گیری نماید " (سیف، 1387). " از آنجایی که خلاق بودن مستلزم داشتن تفکر واگرا⁴ و تفکر جانبی⁵ است، برای خلاق بودن باید در برخورد با مسائل راه‌حل‌های گوناگونی را مطرح نمود و تنها به یک راه حل صحیح به عنوان پاسخ، بسنده نکرد " (دادستان، 1372) و باید آموزش نیز به این سمت برود. خلاقیت یک فرایند تحولی است که در طول فرایند تحول افراد شکل می‌گیرد از جمله در دوران تحصیل که بی‌تردید نوع مطالب مورد آموزش، شیوه آموزش معلم و به تبع آن نحوه ارزشیابی آموزشی در جریان فرایند یاددهی - یادگیری بر خلاقیت دانش‌آموز بی‌تأثیر نمی‌تواند باشد.

-
1. cognativeism
 2. constructivism
 3. academic evaluation
 4. divergent thinking
 5. lateral thinking

"امروزه استفاده از روش‌های سنتی سنجش، در مدارس مورد انتقاد قرار گرفته است و سعی شده که به جای آنها از روش‌های دیگری استفاده شود و جانشین آنها گردد، از جمله انتقادهای وارد شده به شیوه سنتی این است که روشهای سنتی از دانش آموزان و دانشجویان می‌خواهند تا سؤال‌هایی را جواب دهند یا مسایلی را حل کنند که هرگز دوباره با آنها روبه رو نخواهند شد، از آنان می‌خواهند تا این کارها را تنها انجام دهند، بدون اتکاء به هیچ نوع ابزار یا منبعی و در شرایطی با محدود زمانی، در صورتی که زندگی واقعی اصلاً به این‌ها شبیه نیست" (ولفلک، 2004؛ نقل از سیف، 1388). "همچنین می‌توان گفت روش سنتی، امتحان محور است؛ امتحان خود عوارض منفی بسیاری دارد از جمله: ایجاد اضطراب امتحان، ایجاد رقابت نامطلوب، تقلب، ایجاد نگرش منفی نسبت به درس و مدرسه، فشار نهادی برای کسب نمره، تأکید بر نتیجه مدارس، وسیله‌ای جهت تهدید و ارعاب دانش آموزان و... همچنین امتحانات در مواردی می‌توانند خلاقیت را کم کنند و امتحانات به شکل رایج نه تنها زمینه ساز خلاقیت دانش آموزان نیستند، بلکه نابود کننده آن نیز می‌توانند باشند. طبق نظر برخی صاحب‌نظران یکی از راه‌های کاهش یافتن خلاقیت کودکان، توجه بیش از حد به ارزشیابی است. صرفاً در انتظار ارزیابی بودن، خلاقیت کودک را تضعیف می‌نماید، وقتی که از دانش آموزان انتظار پاسخی خاص می‌رود یا پاسخ‌های از پیش تعیین شده و قالبی روح جستجوگری و پرسشگری را در کودک سد می‌نماید، کودک را از ادامه روند پویای اندیشیدن، باز می‌دارد. زیرا می‌یابد که هر گونه اظهار نظر و بیان پاسخ به غیر از آنچه که قبلاً مشخص شده یعنی آنچه که در کتاب آمده است به معنا از دست دادن نمره است و استمرار این تلاش به معنا شکست و افت تحصیلی است" (حسنی، 1387). "در پاسخ به این انتقادات است که نهضت سنجش واقعی، متولد شد (ولفلک، 2004؛ نقل از سیف، 1388)، چرا که حل مسائل مهم به وقت کافی نیاز دارد و غالباً نیازمند استفاده از منابع، مشورت با دیگران ادغام مهارت‌های اساسی، خلاقیت و تفکر سطح بالاست و از طریق آن می‌توان ارزشیابی را در جریان یادگیری چنان دید که نه تنها موجب رکورد خلاقیت نشود بلکه به شکوفایی خلاقیت بینجامد و این راهی است که

رویکردهای جدید ارزشیابی آن را دنبال می کنند" (حسینی و احمدی، 1387). استین (2003)، خلاقیت را فرایند ایجاد هر چیز جدید و با ارزش می داند که به عوامل گوناگونی نظیر دانش و معلومات، سن و تجربه، هوش و سبک های تفکر بستگی دارد. خلاقیت با دانش ارتباط مستقیم ندارد، ولی با خط مشی نظام آموزشی و ارزشیابی و استفاده مناسب از سبک های فکری ارتباط مستقیم دارد (صمد آقایی، 1383). نظام آموزشی مبتنی بر تفکر منطقی که در آن گفتار و کردار فی البداهه کودک به گفتار و کرداری استاندارد و کلیشه ای تبدیل می گردد و معلم به دانش آموزان می گوید: "فقط به حرف من گوش بده"، نمی تواند سبک های فکری دانش آموزان را خلاقانه ترغیب کند. به ویژه دانش آموزان دوره ابتدایی که تا حد زیادی تحت تأثیر مقررات مدرسه و رفتار معلمان هستند. اگر معلم در روش آموزش و شیوه ارزشیابی خود بتواند روحیه انتقاد گرانه و خلاقانه در دانش آموزان را تقویت نماید، می تواند به اهداف عالی نظام آموزشی برسد. امروزه شرایط محیطی کسب و کار به قدری پیچیده، پویا و نامطمئن گردیده است که با روش های تفکر قبلی و سنتی نمی توان مسائل و مشکلات را حل نمود و حتی بدون فعالیت های خلاق و نوآورانه نمی توان دوام داشت. امروزه سازمان ها و بنگاه های اقتصادی کوچک و بزرگ بدون داشتن خلاقیت مستمر و به موقع محکوم به فنا هستند، مسلماً داشتن خلاقیت و نوآوری در گرو داشتن افراد خلاق است که آن هم مستلزم داشتن یک نظام آموزشی است که بتواند آینده سازان جامعه یعنی دانش آموزان خلاق را پرورش دهد.

"پیشرفت درسی، به عنوان متغیر وابسته، تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی نظیر استعداد تحصیلی، عوامل شناختی مانند هوش عمومی، خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای خود تنظیمی، ساختار کلاس درس، انگیزش تحصیلی، توانایی یادگیرندگان و آموزش معلمان بر روی آن تأثیر می گذارد" (رهنما و عبدالملکی، 1388). واقعیت آن است که این عوامل و متغیرها چنان در هم تنیده اند و با یکدیگر کنش متقابل دارند که تعیین نقش و سهم هر یک به دشواری امکانپذیر است با وجود این، پژوهش ها نشان می دهند که در بین این

عوامل، عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی، بیشترین تأثیر را بر پیشرفت درسی دارند (لفرانسوا، 1997؛ نقل از سیف، 1387).

"پژوهش‌های مختلف رابطه بین خلاقیت و پیشرفت درسی و رابطه بین هوش و خلاقیت را به صورت ترکیبی بر پیشرفت درسی، نشان داده اند، همچنین پژوهش‌ها نشان داده اند بین نمره‌های آزمون پیشرفت درسی و آزمون‌های خلاقیت چشمگیر نیست" (سیف، 1387).

"درخصوص تأثیر توانایی‌های خلاقانه بر یادگیری و پیشرفت درسی، پژوهشگران از اصطلاح یادگیری پایدار¹ نام می‌برند و معتقد هستند، ویژگی خلاقیت یا آموزش به شیوه خلاقانه در پرورش این نوع توانایی مؤثر است. به عبارتی مشخص شده است که یادگیری به طریقه تصویرسازی و بر انگیختن ویژگی‌های خلاقانه در پیشبرد تحصیلی دانش آموزان بسیار مؤثر است" (Akinb, 2005).

در پژوهشی زارعی (1388)، به بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس پرداخت، نتایج به دست آمده نشان داد که بین خلاقیت دانش آموزان نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معناداری وجود دارد و ارزشیابی توصیفی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان مؤثرتر بوده است، اما بین پسران و دختران در این زمینه تفاوت معناداری دیده نشده است. در پژوهش ماهر، آقایی، برجعلی و روحانی (1386)، نیز نشان داد که بین خلاقیت دانش آموزان نظام ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معناداری وجود دارد و ارزشیابی توصیفی به رشد توانایی‌های خلاقانه و آفرینش‌گرانه دانش آموزان منتهی شده است. در همین راستا، حسن زاده و ایمانی فر (1389)، به پژوهش‌هایی اشاره دارند از جمله پژوهش جعفری (1387)، هادی نژاد (1387)، حاج جعفری (1385)، که در آنها تفاوتی بین خلاقیت پسران و دختران وجود ندارد.

1. satsinable learning

همچنین نیاز و سود¹ (2008) و والکر² (2003)، به رابطه مثبت و معنادار بین خلاقیت و پیشرفت درسی اشاره می‌کنند.

حسینی (1385)، پژوهش با موضوع «زمینه‌یابی اجرای ارزشیابی توصیفی» در مدارس ابتدایی شهر تهران انجام داده است. از این بررسی بر می‌آید که گرایش نسبی افراد جامعه به نو آوری، نگرش مثبت به ارزشیابی توصیفی، اطلاعات گسترده معلمان از این طرح، ویژگی‌های مثبت الگوی ارزشیابی توصیفی و سواد نسبتاً مناسب معلمان از زمینه‌های مثبت این طرح است و نگرش مثبت معلمان به ارزشیابی سنتی از عوامل منفی در اشاعه الگوی ارزشیابی توصیفی در شهر تهران می‌باشد. رزم‌آرا (1385)، نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران را مورد بررسی قرار داد که نتایج نشان دهنده این بود که تفاوت پیشرفت تحصیلی دانش آموزانی که ارزشیابی سنتی دارند و دانش آموزان که ارزشیابی توصیفی دارند معنادار است. حسینی (1387)، به بررسی دیدگاه معلمان نسبت به میزان تحقق اهداف ارزشیابی تکوینی و تأثیر و تسهیل ارزشیابی تکوینی (شفاهی و کتبی) بر نمرات ارزشیابی پایانی درس روان‌شناسی پرداخت و نتایج نشان می‌دهد که تمامی اهداف ارزشیابی تکوینی که شامل «باز خورد معلم» «در باز خورد به دانش آموز» و «باز خورد به والدین»، «تقویت اعتماد به نفس»، «تحکیم آموخته‌ها» و افزایش تلاش می‌باشد از نظر معلمان تحقق یافته‌اند. گیتس (2008)، در مطالعه‌ای به بررسی «دانش و کاربرد سنجش تکوینی توسط معلمان و یومینگ» پرداخته است. هدف از این مطالعه بررسی فعالیت‌های سنجشی معلمان و «یومینگ» در کلاس درس است. این پژوهش به بررسی روش‌های سنجش معلمان یعنی در حقیقت تعدیل تدریس و یادگیری برای بهبود آموزش و یادگیری دانش آموزان می‌پردازد. تورنس و همکاران (2005)، در پژوهشی نشان

1. Niaz & Suad
2. Walker

دادند آن نوع ارزشیابی که سعی می کند که به ایده‌ها، نظرات، اظهار نظرها و روحیه انتقادگری دانش آموزان اهمیت دهد، بیشتر می تواند تفکر خلاق را در آنها بهبود بخشد. در این پژوهش به بررسی ارزشیابی توصیفی به عنوان الگویی کیفی که تلاش می کند به عمق و کیفیت یادگیری همه جانبه دانش آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت یادگیری آنها ارائه دهد که موجب اصلاح، بهبود، توسعه مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های دانش آموزان شود در مقایسه با ارزشیابی سنتی پرداخته می شود تا اثر بخشی آن را بر نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی دانش آموزان سنجیده شود. این پژوهش به دلیل اهمیت ارزشیابی در فرآیند آموزش به عنوان یکی از گام‌های اساسی و بنیادی در فرآیند یاددهی- یادگیری که مشخص کننده میزان دستیابی به اهداف در آموزش و پرورش است و نیز به دلیل رشد و توسعه ارزشیابی توصیفی در سیستم آموزشی دنیا از جمله در ایران اهمیت دارد.

اهداف پژوهش

هدف اصلی این پژوهش، مقایسه اثربخشی ارزشیابی توصیفی (روش جدید) و ارزشیابی کمی (روش قدیم) بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم و پنجم دبستان شهرستان اسلامشهر است.

هدف‌های ویژه پژوهش عبارت بودند از:

1. بررسی مقایسه‌ای تأثیر شیوه قدیم و جدید ارزشیابی بر نگرش به خلاقیت دانش آموزان پایه چهارم و پنجم دبستان.
2. بررسی مقایسه‌ای تأثیر شیوه قدیم و جدید ارزشیابی بر پیشرفت درسی دانش آموزان پایه چهارم و پنجم دبستان.

فرضیه های پژوهش

- 1- بین نگرش به خلاقیت دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی جدید (توصیفی) در مقایسه با دانش آموزان مشمول روش ارزشیابی قدیم (کمی) تفاوت معناداری وجود دارد.
- 2- بین پیشرفت درسی دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش آموزان مشمول روش ارزشیابی کمی تفاوت معناداری وجود دارد.
- 3- تعامل نوع ارزشیابی، پایه تحصیلی و جنسیت بر اساس نمرات نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی معنادار است.

روش پژوهش

جامعه و نمونه پژوهش

در این پژوهش جامعه آماری کلیه مدارس دوره ابتدایی دخترانه شهرستان اسلامشهر است، یعنی مدارس ابتدایی که شیوه قدیم ارزشیابی هنوز در آنها به کار گرفته می شود و مدارس ابتدایی که در آنها شیوه های جدید ارزشیابی به کار بسته می شود در این پژوهش از روش نمونه هدفمند استفاده شد که از طریق آن 2 مدرسه که شیوه قدیم ارزشیابی را به کار می گیرند و همچنین 2 مدرسه که شیوه های جدید ارزشیابی را به کار می گیرند به عنوان نمونه انتخاب شدند، به این دلیل از نمونه گیری هدفمند استفاده شد تا بیشترین تجانس بین دو گروه از نظر امکانات، فضا، تجهیزات، نیروی انسانی و ویژگی های فردی و خانوادگی دانش آموزان به دست آید و از هر مدرسه نیز 2 کلاس پایه چهارم و پنجم انتخاب شدند که در مجموع 8 کلاس با مجموع 212 نفر انتخاب گردیدند. که 4 کلاس در گروه مشمول ارزشیابی توصیفی و 4 کلاس در گروه مشمول ارزشیابی کمی در پژوهش شرکت داشتند.

روش گردآوری اطلاعات ابزارهای اندازه گیری

"آزمون خلاقیت سنج شیفر: این آزمون برای کودکان 10-12 سال کاربرد دارد و دارای 32 سؤال دو گزینه ای (بلی، خیر) است و هر آزمودنی نظر موافق خود را در گزینه بلی و نظر مخالف خود را در گزینه خیر علامت می زند. از 32 سؤال مربوط به این آزمون، سؤال‌های شماره 3 و 14 جزء سؤال‌های کنترل هستند و فقط برای کاستن از کشف ماهیت ابزار پژوهش طراحی شده اند؛ یعنی هیچ نمره ای به آنها تعلق نمی گیرد. اما به هر کدام از 30 سؤال دیگر، با توجه به این که متضمن اندازه گیری ابعاد پنج گانه خلاقیت از دیدگاه شیفر می باشند یک نمره تعلق می گیرد؛ به این صورت که 15 سؤال آزمون به گونه ای طراحی شده اند که پاسخ آنها (بلی)، دیگر است و جواب 15 سؤال دیگر گزینه (خیر)، است و آزمودنی بر اساس گزینه های علامت زده نمره‌ای از صفر تا 30 را کسب می کند. ابعاد خلاقیت مورد نظر شیفر، که در این آزمون سنجش می شوند، عبارتند از: اطمینان از عقاید، احساس خیال پردازی، آزادی بیان در افکار و جهت گیری نظری، زیبایی شناختی و تمایل به نوآوری است، پایایی این آزمون بر اساس ضریب آلفای کرونباخ 74% به دست آمد" (فلتاش و همکاران، 1389).

آزمون پیشرفت تحصیلی پژوهش گر ساخته: برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی از آزمون محقق ساخته استفاده شد. برای تدوین این آزمون، ابتدا جدول مشخصات آزمون به منظور تعیین هدف‌ها و محتوای کتاب درسی ریاضی و علوم پایه چهارم و پنجم ابتدایی تهیه گردید. سپس با استفاده از اطلاعات جدول مشخصات آزمون و منابع موجود به طرح سؤال پرداخته شد، سؤالات از نوع سؤالات چهارگزینه ای و جور کردنی بودند. روایی محتوایی آن آزمون توسط معلمان مجرب پایه چهارم و پنجم ابتدایی تأیید شد. پایایی این پرسشنامه ها بر اساس ضریب آلفای کرونباخ 84% برای پایه چهارم و 81% برای پایه پنجم محاسبه گردید.

روش اجرا پژوهش

برای اجرای این پژوهش، پژوهشگر در پایان سال 90-1389 به مدارس مورد مطالعه مراجعه نمود و آزمون خلاقیت شیفر و آزمون پیشرفت درسی را اجرا نمود و نیز پیش از امتحانات پایان سال، با هماهنگی قبلی با معلم و با اطلاع قبلی به دانش آموزان یک روز پرسشنامه پژوهشگر - ساخته که شامل سؤالات ریاضی و علوم بود اجرا شد و میانگین آنها به عنوان نمره پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در نظر گرفته شد.

طرح پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع علی - مقایسه ای یا پس رویدادی است. در این پژوهش چهار گروه شرکت داشتند؛ گروه مطالعه 2 و 1، دانش آموزان پایه چهارم و پنجمی بودند که پایه اول تا سوم خود را به روش ارزشیابی توصیفی گذراندند و پایه چهارم و پنجم خود را به شیوه ارزشیابی سنتی می گذراندند ولی در مدارس در زمان اجرای پژوهش مشغول به تحصیل بودند که 3 پایه اول آنها مشمول ارزشیابی توصیفی بود (همان مدارس) و گروه مطالعه 4 و 3، دانش آموزان پایه چهارم و پنجمی را شامل می شد که تمام پایه های تحصیلی خود را در مدرسی که به شیوه سنتی (کمی)، می گذراندند طی کردند و هم اکنون در این مدارس مشغول به تحصیل هستند. این دو دسته مدارس به شیوه نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند تا بیشترین تجانس بین آنها از نظر امکانات، فضا، تجهیزات آموزشی، نیروی انسانی و ویژگی های فردی و خانوادگی دانش آموزان وجود داشته باشد.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

در این پژوهش برای توصیف داده ها از روش های آماری توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و برای تحلیل داده ها از روش های مناسب آمار استنباطی نظیر تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری¹ و آزمون t استودنت برای گروه های مستقل استفاده خواهد شد.

1. MANOVA

جدول 1. ویژگی های توصیفی نگرش به اخلاقیت و پیشرفت درسی در میان کل دانش آموزان

متغیرهای وابسته	فراوانی	میانگین	میانه	کمینه	بیشینه	انحراف معیار
نگرش به اخلاقیت	212	20/769	21/00	12/00	30/00	3/243
پیشرفت تحصیلی	212	18/738	19/00	13/00	20/00	1/315

با توجه به جدول 1، تعداد کل دانش آموزانی که در این مطالعه شرکت داشتند 212 نفر بوده اند که میانگین و انحراف معیار مربوط به نگرش به اخلاقیت آنها به ترتیب 20/769 و 3/243 و این ارقام برای پیشرفت درسی به ترتیب 18/738 و 1/315 گزارش شده است. کمترین و بیشترین نمره مربوط نگرش اخلاقیت 12 و 30 و برای پیشرفت درسی 13 و 20 اعلام شده است. با توجه به طرح پژوهش در جدول 2 میانگین و انحراف معیار مربوط به نگرش به اخلاقیت و پیشرفت درسی به تفکیک جنسیت، پایه تحصیلی و شیوه ارزیابی سه سال اول تحصیلی ارائه شده است.

جدول 2. میانگین و انحراف معیار نگرش به اخلاقیت و پیشرفت درسی به تفکیک جنسیت، پایه تحصیلی و شیوه

ارزیابی تحصیلی

جنسیت	پایه تحصیلی	شیوه ارزشیابی	فراوانی	میانگین اخلاقیت	انحراف معیار اخلاقیت	میانگین پیشرفت تحصیلی	انحراف معیار پیشرفت تحصیلی
پسر	چهارم	جدید	15	18/87	1/506	18/81	1/188
پسر	چهارم	قدیم	27	22/48	2/293	18/97	0/908
پسر	پنجم	جدید	32	19/97	3/218	18/41	1/718
پسر	پنجم	قدیم	31	19/94	3/415	18/49	1/290
دختر	چهارم	جدید	33	21/12	2/870	18/98	1/017
دختر	چهارم	قدیم	19	23/79	3/794	19/45	0/885
دختر	پنجم	جدید	27	19/30	3/794	18/49	1/515
دختر	پنجم	قدیم	28	20/93	3/794	18/59	1/427
کل			212	20/77	3/794	18/74	1/315

با توجه به نتایج جدول 2، میانگین پیشرفت درسی (معدل) دانش‌آموزان حتی با در نظر گرفتن جنسیت، پایه تحصیلی و حتی شیوه ارزیابی بسیار به یکدیگر نزدیک بوده‌اند و بیشترین تفاوت مربوط به دخترانی است که در پایه چهارم ابتدایی بوده و سه سال ماقبل خود به شیوه قدیم ارزیابی شده‌اند، همان‌طور که از جدول برمی‌آید معدل آنها (19/45) با میانگین کل (18/74) بیشترین تفاوت را داراست. البته این در حالی است که نمرات نگرش به خلاقیت در بین دانش‌آموزان با در نظر گرفتن پایه تحصیلی و شیوه ارزشیابی دارای تفاوت مشهودتری است. البته با توجه به نتایج جدول شماره 2، به جزء تعاملات در متغیرهای جنسیت، پایه تحصیلی و گروه (روش جدید ارزشیابی در مقابل روش قدیمی)، در نگرش به خلاقیت تفاوت معناداری مشاهده شده است. عملکرد دختران (با میانگین 20/08) بهتر از پسران (با میانگین 20/44) بوده، دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی (با میانگین 21/69) عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزان پایه پنجم (با میانگین 20/03) داشته‌اند و همچنین دانش‌آموزانی که به روش مرسوم ارزشیابی شده‌اند در نگرش به خلاقیت (با میانگین 21/55) عملکرد مطلوب‌تری از دانش‌آموزانی که به روش جدید (با میانگین 20/00) ارزیابی شده‌اند داشته‌اند.

برای تعیین تفاوت بین میزان نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی دانش‌آموزان بر اساس گروه ارزشیابی به شیوه جدید (دانش‌آموزانی که سه پایه اول تحصیلی را به روش توصیفی ارزشیابی شده‌اند) و گروه ارزشیابی به شیوه قدیم (دانش‌آموزانی که سه پایه اول تحصیلی را به روش مرسوم و کمی ارزشیابی شده‌اند)، جنسیت، پایه تحصیلی و ترکیب بین متغیرهای مذکور آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) انجام شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه ($P < 0/00$ و $F = 10/86$ و $\lambda = 0/903$) لامبدای ویلکز¹ و پایه تحصیلی ($P < 0/00$ و $F = 9/52$ و $\lambda = 0/914$) لامبدای ویلکز و تعامل گروه در پایه تحصیلی ($P < 0/05$ و $F = 3/83$ و $\lambda = 0/964$) لامبدای ویلکز تفاوت معناداری وجود دارد (این نتایج در جدول 3 ارائه شده است).

1. Wilks' Lambda

جدول 3. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA)

منابع تغییرات	لامبدای ویلکز	F	سطح معناداری
ثابت	0/004	22712/23	*0/000
جنسیت	0/972	2/89	0/058
پایه تحصیلی	0/914	9/52	*0/000
گروه	0/903	10/86	*0/000
پایه تحصیلی * جنسیت	0/982	1/88	0/155
گروه * جنسیت	0/998	0/17	0/845
گروه * پایه تحصیلی	0/964	3/83	*0/023
گروه * پایه تحصیلی * جنسیت	0/986	1/41	0/246

* در سطح کمتر 0/05 معنادار ($P < 0/05$)

فرضیه اول: بین نگرش به خلاقیت دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی جدید (توصیفی) در مقایسه با دانش آموزان مشمول روش ارزشیابی قدیم (کمی) تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول 4. آزمون t برای مقایسه میانگین نمره نگرش به خلاقیت در دو گروه ارزشیابی جدید

(توصیفی) و قدیم (کمی)

پارامتر	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
ارزشیابی توصیفی	19/82	2/85	8/20	210	0/000
ارزشیابی کمی	21/79	3/33			

برای بررسی این فرضیه بر اساس نتایج گزارش شده در جدول شماره 4، t جدول با درجات آزادی (210) و با احتمال (0/01)، مساوی (2/57) است. از آنجا که t محاسبه شده (8/20)، از t جدول (2/57)، بزرگتر است بنابراین فرضیه صفر رد می شود و نتیجه می گیریم که بین میانگین های مورد مقایسه تفاوت معناداری وجود دارد و دانش آموزان با روش کمی (قدیم)، در نگرش به خلاقیت، عملکرد بهتری را از خود نشان داده اند.

فرضیه دوم: بین پیشرفت درسی دانش آموزان تحت پوشش ارزشیابی توصیفی در مقایسه با دانش آموزان مشمول روش ارزشیابی کمی تفاوت معنا داری وجود دارد.

جدول 5. آزمون t برای مقایسه میانگین نمره پیشرفت درسی در دو گروه ارزشیابی جدید (توصیفی) و قدیم (کمی)

پارامتر	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
ارزشیابی توصیفی	18/67	1/36	1/4	210	0/000
ارزشیابی کمی	21/79	3/33			

برای بررسی این فرضیه بر اساس نتایج گزارش شده در جدول شماره 5، t جدول با درجات آزادی (210)، و با احتمال (0/01)، مساوی (2/57)، است. از آنجا که t محاسبه شده (1/4)، از t جدول (2/57)، کوچک تر است بنابراین فرضیه صفر تأیید می شود و نتیجه می گیریم که بین میانگین های مورد مقایسه تفاوت معناداری وجود ندارد و دانش آموزان با روش کمی (قدیم) و دانش آموزان با روش ارزشیابی توصیفی عملکرد یکسانی را در پیشرفت درسی از خود نشان داده اند.

فرضیه سوم: تعامل نوع ارزشیابی و پایه تحصیلی و جنسیت بر اساس نمرات نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی معنادار است.

تحلیل تک متغیری¹ برای هر متغیر وابسته، به عنوان آزمون تکمیلی تحلیل واریانس چند متغیری، انجام شد.

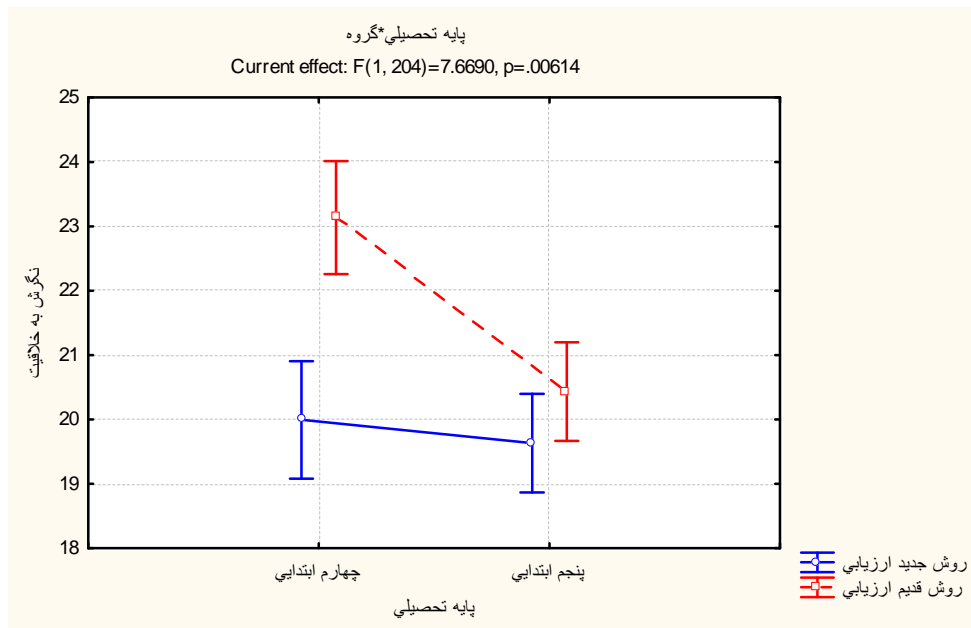
جدول 6. نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیری (ANOVA)

منبع تغییرات	درجه آزادی	SS خلاقیات	MS خلاقیات	F خلاقیات	سطح معناداری	SS پیشرفت درسی	MS پیشرفت درسی	F پیشرفت درسی	سطح معناداری
ثابت	1	85739/06	85739/06	9676/91	0/000 *	69862/89	69862/89	41376/69	0/000 *
جنسیت	1	46/70	46/70	5/271	0/023 *	2/07	2/07	1/22	0/270
پایه تحصیلی	1	116/36	116/36	13/133	0/000 *	15/38	15/38	9/11	0/000 *
گروه	1	192/41	192/41	21/716	0/000 *	2/06	2/06	1/22	0/271
جنسیت * پایه	1	32/55	32/55	3/674	0/050 *	0/70	0/70	0/41	0/522
گروه * جنسیت	1	1/60	1/60	0/181	0/671	0/36	0/36	0/22	0/643
گروه * پایه	1	67/95	67/95	7/669	0/006 *	0/62	0/62	0/37	0/545
گروه * پایه * جنسیت	1	21/13	21/13	2/385	0/124	0/28	0/28	0/17	0/685
خطا	204	1807/47	8/86			344/45	1/69		
مجموع	211	2219/67				365/11			

* در سطح کمتر 0/05 معنادار ($P < 0/05$)

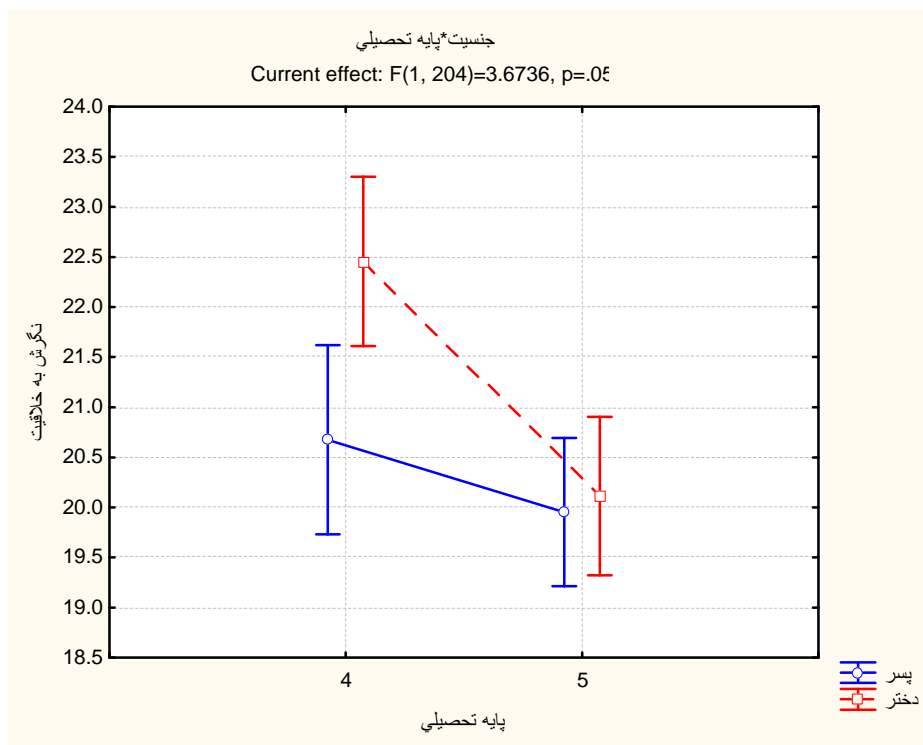
نتایج جدول شماره 6 حاکی از آن است که در پیشرفت درسی تنها بین متغیر پایه تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به میانگین، دانش آموزان کلاس چهارم (19/04) عملکرد بهتری از دانش آموزان کلاس پنجم داشته‌اند (18/49). نمرات دانش آموزان در نگرش به خلاقیت در تعامل‌های جنسیت در پایه تحصیلی و گروه در پایه تحصیلی معنادار گزارش شده است. به این ترتیب که نمرات نگرش به خلاقیت بین دختران و پسران در پایه‌های چهارم و پنجم به صورت متفاوت گزارش شده است. با توجه به نمودار 1 در پایه پنجم تفاوتی بین

دختران و پسران در نگرش به خلاقیت وجود ندارد ولی در پایه چهارم این تفاوت کاملاً مشهود است.



نمودار 1. تفاوت نمرات نگرش به خلاقیت در تعامل جنسیت * پایه

در تعامل گروه در پایه برای نمرات نگرش به خلاقیت نیز با توجه به نمودار 2 می توان به روشنی دریافت که تفاوت آشکاری در پایه چهارم ابتدایی بین روش جدید و قدیم ارزیابی در کسب نمره خلاقیت وجود دارد و این تفاوت به نفع قدیم ارزشیابی بوده است.



بحث و نتیجه گیری

ارزشیابی در تمام سیستم آموزش و پرورش جاری است. ارزشیابی، مشخص کننده میزان دستیابی به اهداف در آموزش و پرورش است. پژوهش حاضر با هدف، مقایسه اثربخشی ارزشیابی توصیفی (روش جدید) و ارزشیابی کمی (روش قدیم) بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام شد. با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش، نشان می دهد که بین نگرش به خلاقیت دانش آموزانی که شیوه ارزشیابی آنان با هم متفاوت بوده است، تفاوت معناداری وجود داشته است و دانش آموزانی که سه سال اول تحصیل خود یعنی پایه های اول، دوم و سوم را به شیوه توصیفی گذرانده اند و در زمان اجرای پژوهش در پایه های تحصیلی چهارم و پنجم مشغول به تحصیل در شرایطی یکسان بوده اند (شیوه ارزشیابی همه آنها

ارزشیابی به شیوه سنتی بوده است)، نگرش به خلاقیت ضعیف تری را از خود نشان دادند و این نتیجه با پژوهش‌های بلک و ویلیامز (1988)، فرنچ و دیگران (1985؛ به نقل از زارعی، 1388)، ماهر و همکاران (1386) و زارعی (1388) مخالف بوده است. همچنین این نتیجه مخالف با انتظار پژوهشگران پژوهش حاضر نیز بوده است، زیرا ارزشیابی توصیفی به لحاظ اینکه واجد ویژگی‌های منحصر به فردی چون تأکید بر انگیزه‌های درونی، دخالت دادن دانش‌آموزان در فرآیندهای یادگیری و ارزشیابی، ایجاد جوّی آزاد، گرم و صمیمی در کلاس درس و توجه به علایق دانش‌آموزان است، ممکن است در بروز هرچه بیشتر خلاقیت و نگرش مثبت به خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر واقع شود پس چرا نتیجه این پژوهش چنین نشان نمی‌دهد؟ آیا می‌توان علت را در این دید که چنین جوّی در این مدارس ایجاد نشده است و تنها نمرات از کمی به کیفی تبدیل شده‌اند؟! در صورتی که ارزشیابی توصیفی مستلزم به کار بستن آموزشی متفاوت از آموزش سنتی و مرسوم را می‌طلبد، و نیاز دارد معلمان این شیوه ی ارزشیابی آموزش‌های خاص در این زمینه دیده باشند، ابزار و امکانات آموزشی و کمک آموزشی مناسب در این مدارس و زمان آموزشی و پرورشی لازم در اختیار دانش‌آموزان و معلمان قرار داده باشند و ... و صرف به کار بستن ارزشیابی توصیفی بدون در نظر گرفتن پیش زمینه‌های مقتضی در این جهت می‌تواند نتیجه مطلوب به بار نیاورد.

با توجه به نتایج، به جز تعاملات در متغیرهای جنسیت، پایه تحصیلی و گروه (روش جدید ارزشیابی در مقابل روش قدیمی)، عملکرد دخترانی پایه چهارمی که تمام پایه‌های تحصیل خود را به شیوه سنتی گذراندند، در نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی بهتر از پسران بوده‌اند، دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزان پایه پنجم هم داشته‌اند اما تفاوت آنها چندان زیاد نبوده است. در همین راستا، حسن زاده و ایمانی فر (1389)، به پژوهش‌هایی اشاره دارند از جمله پژوهش جعفری (1387)، هادی‌نژاد (1387) و حاج‌جعفری (1385)، که در آنها تفاوتی بین خلاقیت پسران و دختران وجود ندارد البته و در پیشرفت درسی

تفاوت معناداری بین دو گروه دیده نشد. این یافته همچنین با یافته زارعی (1388)، نیز همسو بوده است.

منابع

- آزاد، حسین. (1376). آسیب شناسی روانی. تهران: بعثت.
- ابوالقاسمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه؛ نجاریان، بهمن و شکر کن، حسین. (1375). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان. فصلنامه علوم تربیتی و روان شناسی دانشکده روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم شماره های 3 و 4: صص 61-74.
- حسن زاده، رمضان؛ ایمانی فر، پریرسا. (1389). رابطه خلاقیت و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی نوجوانان و جوانان. مجله تخصصی جامعه شناسی 1(3): 55-65.
- حسینی، محمد. (1385). زمینه یابی اجرای ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی شهر تهران. تهران: شورای پژوهشات سازمان آموزش و پرورش.
- حسینی، محمد؛ احمدی، حسین؛ حصاربارانی، زهرا. (1387). الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی: ارزشیابی توصیفی: ارزشیابی برای یادگیری بهتر. تهران: انتشارات برهان.
- حصار بارانی، زهرا. (1383). ارزشیابی توصیفی بستری برای پرورش خلاقیت. نشریه پیوند (نشریه انجمن اولیاء و مربیان). شماره 32.
- دادستان، پریرخ. (1372). هوش و خلاقیت. مجله استعدادهای درخشان 2، 6-18.
- ذکریایی، منیژه؛ سیف نراقی، مریم؛ شریعتمداری، علی؛ و نادری، عزت اله. (1387). بررسی اثر اجرای برنامه درسی با بهره گیری از قصه گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و یادگیری دانش آموزان دختر پایه چهارم مقطع ابتدایی منطقه 5 شهر تهران. پژوهش نامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد 16، 19-52.
- رضایی، اکبر. (1385). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. رساله دکترا دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده علامه طباطبائی.

- رزم آرا، صمد. (1385). مطالعه نقش ارزشیابی توصیفی در کاهش اضطراب و ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس پسرانه و دخترانه پایه دوم ابتدایی شهر تهران در سال 84-85. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.
- رهنما، اکبر؛ عبدالملکی، جمال. (1388). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد. فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی 2(5): 55-78.
- زارعی، اقبال. (1388). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر خلاقیت و مشارکت یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم دبستان در شهر بندرعباس. مجله علوم تربیتی (علوم تربیتی و روانشناسی) 16(5): 79-92.
- سیف، علی اکبر. (1387). سنجش فرایند و فراورده یادگیری. (ویرایش دوم). تهران: نشر دوران.
- سیف، علی اکبر. (1387). اندازه گیری سنجش و ارزشیابی آموزشی. (ویرایش چهارم). تهران: نشر دوران.
- سیف، علی اکبر. (1388). روان شناسی پرورشی نوین (ویرایش ششم). تهران: انتشارات آگاه.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (1380). یادداشت‌هایی درباره نظریه‌های انگیزش در آموزش و پرورش. تهران: نشر نی.
- صمدآقایی، جلیل. (1383). خلاقیت جوهره کارآفرینی. تهران: مرکز کارآفرینی دانشگاه تهران.
- قلتاش، عباس؛ اوجی نژاد، احمد رضا؛ و برزگر، محسن. (1389). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناخت بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی. فصلنامه روانشناسی تربیتی واحد دانشگاه آزاد اسلامی تنکابن 1(4): 119-135.
- ماهر، فرهاد؛ آقایی، اصغر؛ برجعلی، احمد؛ و روحانی، عباس (1386). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی. فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی 14، 71-92.

- Akinb, J.O. (2005). Creativity and innovation, U.S.A: Cyfo center publication.
- Eysenck, M.W. (2000). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*.
- Furnham, A., Batey, M., Anand, K., & Manfield, J, (2008). Personality, hypomania, Intelligence and creativity. *Personality and Individual differences*, 44, 1060-1069.
- Mumford, M. D, (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research.h, *Creativity Research Journal*, 15, 107-120.

- New York: Psychology Press Ltd.
- Niaz, Mansoor M., and Saud, G. (2008). Academic Performance Of High School Students As A Function Of Mental Capacity, Cognitive Style, Mobility-Fixity Dimension, And Creativity. *Journal Of Creative Behavior*, VOL. 34(1) Number 1.
- Simonton, D. K. (2000). *Genius, creativity, and leadership*, Cambridge, MA: Harvard university press.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. In R. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*, Cambridge: Cambridge university press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*, New York: Touchstone.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. & Singer, J. L. (2004). *Creativity: The psychology of creative potential and realization*, Washington: American psychological Association, Washington.
- Walker, A. (2003). Personality Correlates Of Depressive Style In Autobiographies Of Creative Achievers. *Journal Of Creative*, VOL. 29-20. www.Zibaweb.com.